



ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 373.5.013.74

ТЕНДЕНЦІЯ ЯК КАТЕГОРІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Олена Локшина

Стаття присвячена розгляду категорії «тенденція», яка в умовах посилення прогностичної функції порівняльної педагогіки перетворюється на базову наукову категорію порівняльно-педагогічних досліджень.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, описова, порівняльна та прогностична функції, тенденція.

Глобалізація сучасного світу актуалізує порівняльно-педагогічні розвідки, які все більше позиціонуються країнами як інструмент досягнення національними освітніми системами міжнародних стандартів якості у контексті конкурентоспроможності. Посилення запиту обумовлює необхідність удосконалення методологічних засад порівняльної педагогіки з метою відповідності сучасним вимогам. Цьому присвячено праці провідних зарубіжних та вітчизняних учених у цій царині. В зарубіжжі це, зокрема, К. Аллаф (Carine Allaf), М. Брей (Mark Brey), Х.В. Даел (Henk van Dael), Б. Джонстоун (Brian Johnstone), Б. Едамсон (Bob Adamson), А. Казаміас (Andreas Kazamias), М. Мейсон (Mark Maison), В. Міттер (Wolfgang Mitter), А. Новoa (Antonio Novoa), В. Раст (Val D. Rust), С. С. Уолхантер (C. C. Wolhunter), К. Шварц (Karl Schwartz) та ін. В Україні методологічні проблеми порівняльної педагогіки досліджуються у працях А. Василюк, Г. Єгорова, К. Корсака, Н. Лавриченко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, в яких характеризуються етапи її розвитку, аналізуються трансформації мети, завдань, методів дослідження. Метою цієї статті є розгляд такої категорії порівняльної педагогіки, як тенденція, у контексті двохсотлітнього поступу цієї галузі наукового знання.

Зарубіжні та вітчизняні науковці розробили декілька періодизацій розвитку порівняльної педагогіки у світовому освітньому просторі. Так, у 1964 р. англо-американський учений Дж. Бірідей (George Z.F. Bereday) у праці «Порівняльний метод в освіті» (Comparative Method in Education) запропонував три періоди розвитку порівняльної педагогіки (табл. 1) [10, с. 7]. Періодизація Дж. Бірідея, відзначають М. Брей, Б. Едамсон та М. Мейсон, базується на методологічних підходах, які застосовувались у той чи інший період часу компаративістами для проведення досліджень.



Таблиця 1

Періодизація розвитку порівняльної педагогіки за Дж. Бірідеєм

№ періоду	Назва періоду	Хронологічні межі
перший	період «запозичень»	XIX ст.
другий	період «передбачення»	перша половина XX ст.
третій	період «аналізу»	50–70 роки XX ст.

Перший період асоціюється Дж. Бірідеєм з ім'ям М. А. Ж. Паризького та характеризується збиранням описових даних з метою виокремлення кращих практик однієї країни для застосування в іншій.

Другий період став часом застосування так званого «підготовчого періоду, перед тим як робити запозичення кращої практики», який асоціюється з необхідністю дослідження соціального контексту розвитку освіти. М. Седлер (Michael Sadler) та його послідовники, серед яких Дж. Бірідей називає Ф. Шнайдера (Friedrich Schneider), Ф. Хілкера (Franz Hilder), І. Кендела (Isaac Kandel), Р. Уліча (Robert Ulich), Н. Ханса (Nicholas Hans), П. Роселло (Pedro Rosello), наголошували, що розвиток освітньої системи визначається соціально-економічними чинниками, без урахування яких неможливе успішне запозичення зарубіжного досвіду.

Третій період, за Дж. Бірідеєм, – час формування власне методології порівняльно-педагогічних досліджень, що уможливило формулювання етапів порівняння та інструментів для кожного з них. На думку вченого, третій період може розглядатися продовженням другого. Інновацією стало започаткування системного погляду на освітню галузь з метою отримання валідної панорами освітнього феномену.

Американські вчені Г. Ноа (Harold J. Noah) та М. Екстейн (Max A. Eckstein) у 1969 р. розробили періодизацію, яка базується на мотивації, що рухає дослідниками. Г. Ноа та М. Екстейн виокремлюють п'ять періодів у розвитку порівняльної педагогіки (табл. 2.) [16, с. 4].

Таблиця 2

Періодизація розвитку порівняльної педагогіки за Г. Ноа та М. Екстейном

№ періоду	Хронологічні межі	Мотив
перший	до XIX ст.	цікавість
другий	перша половина XIX ст. – 80-і рр. XIX ст.	отримання корисних уроків із зарубіжного досвіду
третій	кінець XIX ст.	встановлення світової гармонії та взаємного покращення життя суспільств
четвертий	перша половина XX ст.	пошук факторів та чинників, які формують національні системи освіти
п'ятий	друга половина XX ст.	пошук взаємовпливу освітніх та соціальних феноменів



Періодизація українського компаративіста А. Сбруєвої, розроблена на основі досліджень зарубіжних (Дж. Бірідея, В. Брікмана, С. Робінсона, Дж. Шрівера та Б. Холмза, Д. Вілсона) та російських (Б. Вульфсона, З. Малькової) вчених, охоплює п'ять періодів (табл. 3) [9, с. 6–23].

Таблиця 3

Періодизація розвитку порівняльної педагогіки за А. Сбруєвою

№ періоду	Назва періоду	Хронологічні межі
перший	класичний	з найдавніших часів до XIX ст.
другий	запозичень / описовий	XIX ст.
третій	початок наукових досліджень у галузі порівняльної педагогіки	перша половина XX ст.
четвертий	активізація розвитку методології порівняльної педагогіки	50–70 роки XX ст.
п'ятий	теоретичних змагань	з 80-х рр. XX ст.

Інноваційним доробком А. Сбруєвої стала проекція запропонованих західними та російськими вченими періодів на український контекст, що уможливило дослідження розвитку порівняльно-педагогічних досліджень в Україні у світовому контексті.

Періодизація, запропонована португальським ученим А. Новоа (Antonio Novoa), включає чотири часові періоди, останній з яких розпочинається з 2000 р. (табл. 4) [4, с. 18].

Таблиця 4

Періодизація розвитку порівняльної педагогіки за А. Новоа

№ періоду	Ключова ідея	Хронологічні межі
перший	«учитися на досвіді інших»	з 1880 р. до 20-х рр. XX ст.
другий	«краще розуміти іншого»	20-і – 50-і рр. XX ст.
третій	«творення іншого»	60-і XX ст. – 2000 р.
четвертий	«оцінити іншого»	XXI ст.

Відправною точкою розвитку порівняльної педагогіки як науки А. Новоа вважає події, пов'язані з її становленням у США. Іншою відмінністю його періодизації є аналіз розвитку порівняльної педагогіки на сучасному етапі, який асоціюється вченим із процесами глобалізації, що передбачає у контексті «оцінити іншого» порівняти себе з ним, «зазирнути в іншого як у дзеркало, де відбиваються власні переваги і недоліки» [4, с. 18].

Український компаративіст Н. Лавриченко, як і А. Новоа, ключовим рушієм розвитку порівняльної педагогіки у XXI ст., на яке припадає в її періодизації четвертий період, називає глобалізацію (табл. 5).



Таблиця 5

Періодизація розвитку порівняльної педагогіки за Н. Лавриченко

№ періоду	Ключова ідея	Хронологічні межі
перший	«вчитися на досвіді інших»	з 80-х рр. XIX ст.
другий	«краще розуміти іншого»	з 20-х рр. XX ст.
третій	амбівалентність	з 60-х рр. XX ст.
четвертий	транснаціональна узгодженість	XXI ст.

Пов'язуючи глобалізацію з культурною дифузією, прозорістю національних кордонів, міграцією, Н. Лавриченко наголошує, що освітні явища починають розглядатися сучасними компаративістами у глобальному вимірі. Це уможливило виокремлення спільностей на рівні груп країн, актуалізуючи водночас валідне представлення національних позитивів [5, с. 9].

Узагальнивши проведені світовими компаративістами дослідження, коротко інтерпретуємо генезу порівняльної педагогіки з позиції авторського бачення розвитку її методологічних засад. Характеризуючи *перший період* (до XIX ст.), необхідно вести мову про найбільш примітивні порівняльно-педагогічні дослідження, які робилися мандрівниками. Повернувшись на батьківщину, вони на власний розсуд складали описи оригінальних освітніх практик у зарубіжних країнах, наголошуючи на їхній екзотичності.

Другий період пов'язаний із першим науковцем-компаративістом М. А. Ж. Паризьким, який у праці «Нариси і попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки» (*Esquisse et vues preliminaires d'un ouvrage sur l'education comparee*, 1817) увів у термінологічне поле педагогіки терміни «порівняльна педагогіка» та «порівняльне виховання», сформулював мету, предмет, функції та методи порівняльно-педагогічних досліджень. За М. А. Ж. Паризьким, акцент має робитися на збиранні описової інформації (шляхом анкетно-статистичного методу), на підставі якої порівняння повинно спрямовуватися на виявлення кращого досвіду однієї країни для копіювання другою. Важливим внеском ученого стало визначення базової одиниці компаративного аналізу – національної системи освіти.

Третій період, безумовно, слід розглядати крізь призму діяльності англійського вченого М. Седлера (Michael Sadler), який піддав критиці анкетно-статистичний метод М. А. Ж. Паризького за надмірну спрощеність і обмеженість. М. Седлер продовжив розробку методологічних засад порівняльно-педагогічних досліджень, сформулювавши у праці «Наскільки багато практичної цінності ми можемо отримати від вивчення зарубіжних систем освіти?» (*How far can we learn anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?*, 1900) два ключові положення педагогічної компаративістики:

- освіта нерозривно пов'язана із суспільством: державною системою, економікою, сім'єю, церквою. Відповідно, чинники, які впливають на розвиток суспільства, визначають напрями розвитку освіти. Тому компаративний аналіз освітніх феноменів має проводитися на тлі соціальних факторів;

- практична користь від порівняльних досліджень систем освіти полягає в



тому, що ми починаємо краще розуміти нашу власну систему освіти [1, с. 13].

Послідовники М. Седлера, представники гуманістичної/ідеалістичної парадигми порівняльно-педагогічних досліджень – А. Кендел, Р. Уліч та У. Брікман, Ф. Шнайдер, Н. Ганс, пік досліджень яких припадає на 30–50-ті рр. ХХ ст. – були переконані, що освіта не ізольована від суспільства та перебуває під впливом усіх трансформацій, які характеризують його розвиток. Так, І. Кендл у праці *«Порівняльна освіта»* (Comparative Education, 1933), як відзначають українські компаративісти А. Василюк і К. Корсак, вважав, що для більшості країн цілі освіти схожі, тому їм притаманні подібні проблеми. Однак, у кожній країні вони розв'язуються по-своєму, відповідно до національних та освітніх традицій. Тому метою порівняльної педагогіки має бути *порівняння різниць між різними системами та причин, які їх зумовлюють* [1, с. 15].

Деякі представники гуманістичної/ідеалістичної парадигми (Р. Уліч, У. Брікман), які отримали назву «історики», наполягали на обов'язковому дослідженні історії країни, система освіти якої була предметом розгляду, трактуючи роль порівняльної педагогіки як «пояснення», що автоматично відносило її до рангу історії освіти [13, с. 14].

Наприкінці 50-х рр. ХХ ст. розпочинається новий *період* розвитку методологічних засад порівняльної педагогіки, який відбувається під впливом *наукового методу*. В результаті активних дискусій відбувається зміна гуманістичної парадигми на наукову – нова генерація компаративістів, серед яких Г. Ноа, М. Екштейн, А. Казаміас та ін., відзначали, що в умовах швидкого економічного розвитку, відкриттів у точних науках та демократизації країн Європи, Америки та інших континентів історико-гуманістичний підхід до проведення порівняльно-педагогічних досліджень був:

- «надто макроскопічним у своїй перспективі, надто амбіційним у своїх цілях, надто якісним у своїх методах та, передусім, не відповідав новим потребам тогочасних суспільств» [14, с. 60];

- «ненауковий та, відповідно, не міг встановити причинно-наслідкові зв'язки і забезпечити базу для покращення функціонування власної системи освіти» [14, с. 14].

У цих умовах науковий метод з його прогностичною функцією, точними дослідницькими технологіями, ретельною емпіричною перевіркою гіпотези, валідними вимірниками став розглядатися багатьма компаративістами як найефективніший. А його прихильники, не відмовляючись від амбітної мети порівняльної педагогіки *«досліджувати та пояснювати особливості систем освіти»*, пропонували це робити, базуючись не як раніше на інтуїції компаративістів, а на науковій теорії, що визначається законами, кількісними даними та тестами. Так, Г. Ноа і М. Екштейн (1969 р.) формулювали мету порівняльної педагогіки як *«надання добре тестованих та уточнених узагальнень»*, розуміючи під «узагальненнями» *«функціональні взаємозв'язки між залежними і незалежними змінними, представленими у пропорціях, які мають математичний формат»* [14, с. 62].

Загалом представники наукової парадигми, на відміну від гуманістів, були прагматистами. На думку відомого британського компаративіста того часу Б. Холмса (Brian Holmes), вони «намагалися формулювати альтернативні



варіанти політики до ретельно проаналізованих проблем, відкидаючи менш прийнятні» з метою надання реальної допомоги розробникам освітньої політики [14, с. 64].

Позиція іншого відомого компаративіста Дж. Бірідея (George Bereday) була своєрідним містком між «істориками-гуманістами» та «науковцями» – його алгоритм порівняльно-педагогічного дослідження поєднував історичну та наукову парадигми, передбачаючи на початку розуміння та пояснення специфічних освітніх феноменів, а потім – «аналіз, спрямований на виявлення загальних сил, що визначають сутність системи освіти» [14, с. 62]. Це забезпечує, за Дж. Бірідеєм, *«формулювання законів або типологій, які уможливають розуміння феноменів міжнародного масштабу, та визначення комплексу взаємозв'язків між школами та людьми, для яких вона функціонує»* [14, с. 62]. Такий підхід до дослідження отримав назву «індуктивний», оскільки Дж. Бірідей та інші прихильники індуктивної порівняльної методології рухались від конкретного до загального: обирали проблему для дослідження; збирали та упорядковували дані, які стосувались досліджуваної проблеми; інтерпретували зібрані дані з метою пошуку можливих площин порівняння; формулювали гіпотезу; перевіряли гіпотезу в результаті порівняльного аналізу інтерпретованих даних; виводили узагальнення у форматі висновків.

Б. Холмз, критикуючи колег за відсутність теоретичного підґрунтя на початку дослідження, запропонував гіпотетично-дедуктивний підхід, який, на його думку, апріорі вбудовував порівняльний аналіз у наукову рамку, що забезпечувала можливість отримання вивірених результатів. Алгоритм компаративного дослідження, за Б. Холмзом, включав: вибір проблеми для дослідження; аналіз досліджуваної проблеми; розроблення варіантів освітньої політики для розв'язання досліджуваної проблеми; визначення релевантних чинників (ідеологічних, інституційних, природних), які впливають на систему освіти; перевірку варіантів у різних контекстах [1, с. 16].

Іншим науковим доробком Б. Холмза стало запровадження проблемного методу, який полягав в аналізі педагогічних проблем на основі порівняння шляхів їх постановки та розв'язання у різних країнах. Тому метою порівняльної педагогіки вчений проголосив *«дослідження специфічних освітніх проблем для того, щоб їх зрозуміти і пояснити»* [14, с. 63]. Проблемний метод, на думку Б. Холмза, є науково обґрунтованим, тому, використовуючи його, можна робити прогнозування можливих варіантів освітньої політики, що має бути одним із важливих завдань порівняльної педагогіки.

Із середини 70-х розпочинається новий *період* в еволюції методологічних засад світової компаративістики, пов'язаний із використанням *методології суспільних наук*. Структурний функціоналізм, набуваючи все масштабнішого впливу на галузь порівняльної педагогіки, спрямовував порівняльно-педагогічні дослідження на врахування аспектів соціуму та його впливу на функціонування системи освіти. Мета порівняльної педагогіки у такому вимірі трактувалася як *інструмент модернізації не лише системи освіти, а й суспільства взагалі* (А. Казаміас, К. Шварц, 1977) [18, с. 132]. Що ж стосується методів дослідження, то вони, зазначає Г. Келлі, ставали ще більш «науковими», перетворюючи компаративістику на аналог статистики з її залежністю від



кількісних даних [13, с. 15]. Цілком очевидно, що такий крен у соціологію дуже швидко став предметом жорсткої критики, передусім за фокусування порівняльної педагогіки лише на політичних, соціальних та економічних результатах освіти та нехтування когнітивними, навчальним процесом та якістю системи освіти. У 80-х, у контексті досліджень Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), вчені-компаративісти розпочали дослідження екзаменаційних систем, оцінних технологій, які, у свою чергу, актуалізували такі напрями, як зміст освіти, підручники, підготовка вчителів, ефективність роботи шкіл, освітній менеджмент.

З 90-х років під патронатом двох найупливовіших міжнародних організацій, які на той час опікувалися проблемами планування та фінансування освіти, – Світового банку та ЮНЕСКО – стартує *новий період порівняльно-педагогічних досліджень*, теоретичним підґрунтям для яких слугує *теорія людського капіталу*. Традиційне поле компаративного аналізу збагачується такими «ринковими» темами, як ефективність державної освіти, приватні навчальні заклади, фінансування освіти, ефективність використання вкладених ресурсів, децентралізація.

У ХХІ ст. розпочинається *період*, який можна охарактеризувати як *полівимірний* – глобалізація формує нове середовище для порівняльно-педагогічних студій, у якому модернізуються існуючі та народжуються нові напрями і методи світової компаративістики. Передусім відбувається трансформація простору компаративних досліджень. По-перше, модифікується традиційна рамка порівняння: система освіти з системою освіти. Глобальні фактори провокують виникнення цілої низки феноменів, які потребують дослідження, крім горизонтальних (міжнаціональних) характеристик, вертикальних (наднаціональних) уніфікаторів з метою виявлення спільних тенденцій розвитку. «Глобалізація вимагає нової геополітичної картографії, яка формує нові потоки глобальних ефектів та приклади імітації, домінування і субординації в освітній політиці і практиці», – відзначає М. Брей, розмірковуючи над завданнями порівняльної педагогіки у новому тисячолітті [11, с. 219].

По-друге, на тлі політичних трансформацій у Європі та на інших континентах починає застосовуватися рамка регіональних порівнянь – активно досліджуються освітні процеси, що є спільними для груп країн: скандинавських, Східної Європи, Латинської Америки, Африки. Йдеться передусім про реформи, які у нових умовах розглядаються як інструмент підвищення ефективності освіти та забезпечення рівного доступу до освітніх послуг.

По-третє, в умовах боротьби за підвищення конкурентоспроможності все більшої значущості набувають так звані крос-національні порівняльні дослідження. Йдеться про міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів (TIMSS, PISA, PIRLS та ін.), де на основі кількісних даних вибудовуються порівняльні таблиці ефективності систем освіти країн-учасниць.

Важливою характеристикою сучасних порівняльно-педагогічних досліджень, відзначає В. Міттер, є практико-зорієнтованість – це акцентує такі



аспекти, як навчальні результати в аспекті змісту освіти та оцінювання навчальних досягнень учнів [15, с. 96].

В. Раст, Б. Джонстоун та К. Аллаф відзначають розширення переліку компаративних методів. Окрім аналізу першоджерел, аналітики та монографічних досліджень, сучасні компаративісти почали використовувати інтерв'ю, опитувальники, спостереження, контент-аналіз текстів, статистичні методи тощо. Д. Філіпс (David Phillips) зазначає з цього приводу, що трансформації торкнулися власне і самих баз даних, які стали електронними, що відкрило доступ до інформації усьому світу [17, с. 308]. Такі організації, як ЮНЕСКО, Організація економічного співробітництва та розвитку та Європейський Союз, започаткувавши спеціальні програми/бази/мережі з питань організації освіти в різних країнах, відкрили абсолютно нові можливості для порівняльно-педагогічних досліджень. Сьогодні Мережа про освітні системи та політики в Європі – Eurydice – є наймасштабнішим джерелом найновіших валідних даних про освіту країн Європейського Союзу.

Відбулася, на думку В. Раста, Б. Джонстоуна та К. Аллаф, і гармонізація між використанням якісних та кількісних даних, що уможливило отримання цілісного погляду на досліджуваний феномен [18, с. 130].

Отже, порівняльна педагогіка на сучасному етапі, активно розвиваючись під впливом глобалізаційних факторів, збагачується новими характеристиками, примножуючи старі:

- застосування системного підходу до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду спрямовує процес дослідження у формат цілісного вивчення систем в освіті/регіонів у єдності внутрішніх зв'язків;
- сьогодні знову «золотим» правилом для кожного компаративіста знову став розгляд освітнього феномена в історико-соціально-економіко-культурному контексті;
- глибина аналізу забезпечується дослідженням філософсько-теоретичного підґрунтя, на якому будуються освітні зміни;
- посилено практико-орієнтованість порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для удосконалення національної освіти;
- відбувається оптимізація традиційних функцій порівняльної педагогіки: збагачення методологічних підходів системним баченням процесів не обмежується, як раніше, описом та порівнянням освітніх феноменів (описова та порівнювальна функції). Все більшої ваги набуває прогностична функція, яка апріорі передбачає виявлення тенденцій розвитку під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів, що детермінують напрям розвитку [6].

Таким чином, тенденція є категорією порівняльної педагогіки, яка у контексті активізації прогностичної функції (що розуміється з позиції надання прогностичних рекомендацій щодо можливості застосування зарубіжного досвіду в національній освіті) все більше перетворюється на базову. Як відзначає український компаративіст Н. Лавриченко, тенденція (з лат. *спрямованість розвитку якогось явища чи процесу*) є більш прийнятною для більшості учених-компаративістів, вона слугує формою визначення закономірностей, які загалом не мають іншої реальності, крім тенденції, крім



наближення до чогось у тенденції [4, с. 21].

Втім необхідно відзначити різний ступінь значення, яке приділяється тенденціям різними науковими школами та педагогами-компаративістами. Деякі з них розглядають завдання виявлення тенденцій як одне з декількох завдань порівняльної педагогіки, найчастіше асоціюючи його з підготуванням рекомендацій, виробленням прогнозу та формулюванням загальних законів. Інші – як безпосередню мету порівняльно-педагогічних досліджень. Наприклад, голландський компаративіст Н. В. Даел (1993) трактує порівняльну педагогіку як міждисциплінарну складову педагогічної науки, яка вивчає педагогічні явища і факти, у взаємозв'язку із соціальним, політичним, економічним і культурним контекстом; у їх порівнянні за принципами подібності і відмінності у двох чи більше регіонах, континентах або ж загалом у світовому вимірі; з метою усвідомлення унікальних особливостей власної освітньої системи та встановлення загальних чи універсальних законів (фактів) як корисних для цієї системи; для її вдосконалення [3, с. 20].

Як відзначає російська дослідниця у сфері порівняльної педагогіки Л. Пісарева, мета порівняльної педагогіки у сучасній Німеччині розуміється у дослідженні різних процесів, які відбуваються у галузі освіти та суспільного розвитку за кордоном для отримання практично корисного знання як основи для наступного наукового обговорення (осмислення), виявлення позитивних та негативних сторін різних соціальних та педагогічних процесів і тенденцій їх розвитку як передумови для подальшого проведення експериментальної роботи на національному рівні в інтересах розвитку теорії і практики вітчизняної педагогіки [8, с. 43].

Українські компаративісти А. Василюк, К. Корсак і Н. Яковець метою порівняльної педагогіки називають аналіз, порівняння та оцінювання освітньої політики, освітніх систем у різних країнах у зв'язку з їх політичним, суспільно-економічним та культурним розвитком; а також методологією та загальною теорією освітніх тенденцій у світі [1, с. 15].

Український компаративіст О. Огієнко визначає мету порівняльної педагогіки як порівняння систем освіти різних країн (або компонентів цих систем) з метою виявлення, аналізу спільностей та розбіжностей між освітніми явищами та процесами, обґрунтування закономірностей та тенденцій їх розвитку, надання об'єктивної оцінки можливості використання зарубіжного досвіду при вирішенні проблем освіти своєї країни [7].

Один із найбільш авторитетних радянських та російських компаративістів Б. Вульфсон за мету порівняльної педагогіки визначає виявлення тенденцій та закономірностей розвитку освіти у різних країнах, геополітичних регіонах та у глобальному масштабі, співвідношення загальних тенденцій та національної або регіональної специфіки, виявлення позитивних та негативних аспектів міжнародного педагогічного досвіду, форм і способів взаємозбагачення національних педагогічних культур [2, с. 80].

Отже, тенденцію можна охарактеризувати як базову категорію порівняльної педагогіки, яка трактується нами не лише з позиції виявлення напряму руху, а й у контексті сутності якісних змін, що відбуваються під час цього руху. Про посилення її вагомості для української компаративістики свідчить, зокрема, зростання кількості дисертаційних робіт з цієї проблематики (див. дисертації Т. Десятова, Л. Гриневич, Л. Гульпи, А. Кирди, П. Кряжева,



О. Літвінова, О. Локшиної, О. Мілової, О. Огієнко, Г. Поберезької, А. Сбруєвої, В. Червонецького та ін.). Це формує ґрунтовну платформу для виходу на наступний рівень – прогноз, який потребуватиме посиленої уваги українських компаративістів-методологів, передусім в аспекті розроблення формату формулювання дисертантами валідних для національної освіти рекомендацій.

Список використаних джерел:

1. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин : Ред.-видав. відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
 2. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 2003. – 232 с.
 3. Єгоров Г., Лавриченко Н. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном / Георгій Єгоров, Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 19–23.
 4. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.
 5. Лавриченко Н. Порівняльна педагогіка: віхи розвитку / Наталія Лавриченко / Порівняльно-педагогічні студії-2010 : матеріали науково-практичного семінару 17 червня 2010 року (м. Київ). За заг. ред. О. І. Локишиної та Н. І. Поліхун. – Київ : Інформаційні системи, 2010. – 128 с.
 6. Локишина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локишина // Порівняльно-пед. студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.
 7. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія / О. І. Огієнко / за ред. Н. Г. Ничкало. – Суми : Еллада, 2008. – 444 с.
 8. Писарева Л. И. Сравнительная педагогика в ФРГ: предмет, задачи и тематика исследований / Писарева Л. И. // Методолог. проблемы сравнит. педагогики. – М., 1991. – С. 38–51.
 9. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми : СДПУ, 1999. – 300 с.
 10. Bereday G.Z.F. Comparative Method in Education / George Z.F. Bereday. – N.Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1964. – 302 p.
 11. Bray M. Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Mission and Roles / Mark Bray // Policy Futures in Education. – 2003. – Vol. 1, No. 2. – P. 209–224.
 12. Bray M. Introduction / Mark Bray, Bob Adamson, Mark Mason / Comparative Education Research: Approaches and Methods. Ed. by Mark Bray, Bob Adamson and Mark Mason. – Hong Kong : Comparative Education Research Centre (CERC), Springer, 2007. – P. 1–11.
 13. Kelly G. P. Debates and Trends in Comparative Education / Gail P. Kelly // Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives. Robert F. Arnove (Editor). – Albany : State University of New York Press, 1992. – P. 13–22.
 14. Mattheou D. The Changing Educational Context and the Quest for a New Paradigm in Comparative Education / Dimitris Mattheou // International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 59–68.
 15. Mitter W. Comparative Education in Europe / Wolfgang Mitter // International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 87–98.
 16. Noah H. J. Toward A Science of Comparative Education / Harold J. Noah and Max A. Eckstein. – New York : Macmillan, 1969. – 209 p.
 17. Phillips D. Comparative Education: Method / David Phillips // Research in Comparative and International Education. – 2006. – Vol. 1, No. 1. – P. 301–319.
 18. Rust V. D. Reflections on the Development of Comparative Education / Val D. Rust, Brian Johnstone, Carine Allaf // International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 121–135.
 19. Rust V. D. The Meanings of the Term Comparative in Comparative Education / Val D. Rust // World Studies in Education. – 2002. – № 1 & 2. – P. 53–68.
-